

EUROPA COMO SOLUCIÓN. SOBRE LA ACCIÓN POLÍTICA EN MATERIA DE IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE EN ESPAÑA. 1900-1936

EUROPE AS A SOLUTION. ON THE POLITICAL ACTION IN TERMS OF PROFESSIONAL TEACHING IDENTITY IN SPAIN. 1900-1936

Guadalupe Trigueros Gordillo
Juan Luis Rubio Mayoral

*Facultad Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla*

Resumen

Nuestra investigación tiene por objeto analizar la evolución de los modelos oficiales de formación docente en España durante el primer tercio del siglo XX. Dando cuenta de la función desarrollada por la Junta de Ampliación de Estudios (JAE) en la génesis de una vanguardia pedagógica, intelectual y científica que influyó en ellos. Su importancia reside en la impronta europea que marcó la base de la política educativa desde la que se transformó la identidad profesional del docente en España. La evolución de su imagen y consideración social, se trasladó a la formación del profesorado por medio de una progresiva mejora, basada en la modernización del contenido de los planes, pero también en el contacto con las ideas y prácticas pedagógicas más avanzadas. Realidad que alcanzó su cenit con la reforma de las Escuelas Normales desarrollada por medio del denominado plan profesional impulsado desde el Ministerio de Instrucción Pública en septiembre de 1931 en los inicios de la Segunda República. La acción política trató de extender los principios de libertad e igualdad dentro de un modelo de escuela laica, publica, obligatoria y gratuita capaz de europeizar a la sociedad española. La figura del maestro será la clave del sistema, junto a métodos y principios renovados y modernos. Esta perspectiva contrasta con la realidad desde la que ha sido investigada la influencia de las corrientes e ideas pedagógicas europeas en el primer tercio del siglo pasado. Etapa caracterizada por la existencia de un sistema dual basado en una escuela rural alejada de otras iniciativas creadas en la capital, como el Instituto-Escuela o el Grupo Escolar Cervantes, que se transformaron en centros de vanguardia. Fueron creados sobre ideas avanzadas y modelos pedagógicos transferidos más tarde a los modelos profesionales docentes propios del reformismo liberal y progresista que desde la Crisis del 98, buscó en Europa la respuesta al problema de España.

Abstract

Our research aims to analyze the evolution of the official models of teaching training in Spain during the first third of the twentieth century. We refer to the role developed by the Junta de Ampliación de Estudios (JAE) in the genesis of a pedagogical, intellectual and scientific vanguard that influenced these models. Its importance lies in the European stamp that on the establishment of the base of educational policy from which the professional identity of teachers in Spain was transformed. The evolution of the image and of the social consideration with regard to teachers was moved towards

teaching training by means of not only a progressive improvement, based on the modernization of the content of the syllabus, but also through contact with ideas and state of the art teaching practices. This reality reached its zenith with the reform of Escuelas Normales (teacher-training centers) developed by means of the professional plan promoted by the former Ministry of Education (Ministerio de Instrucción Pública) in September 1931 at the beginning of the second Republic. The political action tried to extend the principles of freedom and equality within a model of secular, public, free and compulsory education iron effort to Europeanize the Spanish society. The figure of the teacher would be the key of the system, along with renewed and modern principles and methods. This perspective contrasts with the reality from which the influence has been investigated of currents and European educational ideas in the first third of the last century. This period was characterized by the existence of a dual system based in the existence of a rural school away from other initiatives created in the capital, such as the Instituto-Escuela or the Grupo Escolar Cervantes, which became avant-garde centers. These were founded advanced ideas and pedagogical models which were later transferred into the professional teaching models of liberal and progressive reformism from the Crisis of 98, seeking Europe as the answer to the “problem of Spain”.

1. INTRODUCCIÓN

Nuestro país inicia el siglo XX con un sistema escolar precario donde la formación del magisterio nacional no había sido una prioridad y tampoco abundaban las ideas ni las prácticas comunes a los principios educativos más avanzados del momento. Los modelos de enseñanza y sus ideales dan forma a las personas y forjan los valores comunes, siendo sus hechos los que constituyen la realidad efectiva de la educación. La formación del magisterio es un hecho integrante y esencial que se produce al mismo tiempo que se desarrollan los sistemas educativos nacionales. Es sabido que los estados europeos tras deshacerse de los ejércitos de Napoleón, extienden a lo largo del siglo XIX la escuela a la población como uno más de los elementos que consolidan al Estado liberal burgués frente a los «poderes pedagógicos de la sociedad del Antiguo Régimen, encarnados fundamentalmente por la Iglesia»¹. Se gestan los modernos sistemas educativos nacionales como oposición efectiva a los selectos centros privados, herederos y defensores de los valores del absolutismo.

Entre los hechos que forman este estado de cosas, satisfacer la demanda de maestros era condición necesaria para ello, pues los limitados modelos gremiales de formación y habilitación para el ejercicio de oficio o magisterio pertenecían a otra época. Extender un modelo escolar moderno a toda la nación, tenía como condición necesaria la creación de un cuerpo de enseñanza formado en instituciones creadas, sostenidas y regladas por el propio Estado. Es lo que explica la génesis de las Escuelas Normales a la par de la extensión de los sistemas de educación nacional y que da lugar al fenómeno histórico en lo que el profesor Escolano ha identificado como una segunda revolución escolar, que ha hecho realidad su creación a lo largo del siglo XIX y

¹ Escolano Benito, Agustín (1982). Las Escuelas Normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 269, pág. 56.

XX. El contenido de la formación remite entonces al movimiento de las escuelas mutuas británico junto a los métodos practicados por Pestalozzi² extendidos por el centro de Europa como base de las metodologías aplicadas en la formación docente y en consecuencia a la práctica educativa, como modelos de referencia en Francia, Alemania o Inglaterra. Nuestro país, no quedó al margen pero apenas prestó algunas nociones y ejemplos prácticos a las modernas teorías de la educación.

2. ESPAÑA COMO PROBLEMA. REGENERACIÓN Y REFORMA.

La firma del Tratado de París de 1898 en los términos impuestos por la derrota contra los Estados Unidos, hizo que el recurso a Europa fue defendido como solución a los problemas de España. Era la más efectiva frente al pesimismo que engendró la denominada crisis de la conciencia española, en buena parte de los intelectuales progresistas³. Tras el desastre, la regeneración del país que hasta entonces creía ser una potencia de primer orden, quedó encomendada a la escuela⁴, la misma que en palabra de Cajal, se había caracterizado por agigantar «a los ojos del niño, el valor y la virtud de raza»⁵. No faltaron autores que defendieran la versión de que había sido la «escuela yanqui», más humana y racional, la que había vencido a la hispana, rutinaria, pobre y primitiva⁶.

Parte de esas ideas habían sido definidas por Joaquín Costa, cuyo reformismo pedagógico, de origen krausista⁷, enraizaba con el programa de acción del grupo de intelectuales que vivieron la revolución de 1868. Su propuesta para la regeneración de España queda definida por la fórmula de *escuela y despensa* en la que encierra el ideal de una nueva educación y una renovada cultura española⁸. Ese programa reformista incluía la secularización de la enseñanza como «base de concordia» para acabar «con la eterna lucha del partido político-religioso que hace infecunda toda reforma de la enseñanza»⁹. El modelo educativo debía transformar al individuo y con ello purificar pueblo y sociedad buscando el modelo de hombre íntegro que defendía Giner de los Ríos «educando el cuerpo tanto como el espíritu y tanto más que el entendimiento, la

² Sureda García, Bernat (2005). Los inicios de la difusión del método de Pestalozzi en España. El papel de los diplomáticos españoles en Suiza y de la prensa periódica. *Historia de la Educación*, 4, págs. 35-63.

³ Puellas Benítez, Manuel de (2000). Política y educación: Cien años de historia. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, págs. 7-36.

⁴ Cfr. Pozo Andrés, María del Mar (2000). *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva, págs. 21-22.

⁵ «Lo que dice el Doctor Cajal». *El Liberal*. 26 de octubre de 1898. S. 1.

⁶ Santiago Alba en el Prólogo a la obra de Demouns, E.: *En qué consiste la superioridad de las anglosajones*, versión española, prólogo y notas de Santiago Alba. Madrid: Librería Victoriano Suárez, 1899.

⁷ Gómez Molleda, M^a Dolores (1981). *Los reformadores de la España contemporánea*. Madrid: CSIC. S. 342-346. Ver. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (1920). *Educación y enseñanza según Costa*, P. 65-71.

⁸ En 1899 acuña la frase: «La escuela y la despensa, la despensa y la escuela: no hay otras llaves capaces de abrir camino a la regeneración española». En: Costa, Joaquín (1916). *Maestro, escuela, patria*. Madrid: Biblioteca Costa, 1899. pág. 215.

⁹ Costa, Joaquín (1916). *Maestro, escuela, patria*. Madrid: Biblioteca Costa, pág. 336.

voluntad»¹⁰. Ambos pertenecieron al grupo de intelectuales que vivió la revolución democrática de 1868 como reformistas y regeneracionistas que modelaron la vanguardia intelectual que daría vida a las ideas, y forma a las instituciones y órganos sociales encargados de reconstruir la nación, en idea acuñada por Cajal¹¹. Habían vivido las reformas progresistas de la Primera República durante el denominado Sexenio en el que se reconocieron, entre otras, las libertades de enseñanza, de cátedra y de imprenta. También la descentralización que permitió a algunas Universidades transformarse en instituciones creadoras de ciencia y abiertas a la sociedad. En la enseñanza se cambiaron los métodos tradicionales y se trató de hacer llegar la cultura a las clases desfavorecidas.

3. ACCIÓN POLÍTICA Y ENSEÑANZA

En España las soluciones a los problemas de la enseñanza no pasaron de las frases que componían los discursos de la política, ni fueron más allá de los principios académicos dictados en las aulas o estampados en la literatura, difundidos en la prensa o comentados en las tertulias. Nunca fue la ocupación más importante de gobierno ni monarquía. Baste recordar que durante el siglo XIX los maestros actuaron bajo el control de las Juntas Locales siendo retribuidos tarde y mal por los Ayuntamientos. Aunque no faltaron iniciativas singulares tal como la de Godoy con la creación del Real Instituto Militar Pestalozziano, abierto en 1806, que se concebía como un establecimiento destinado a la formación de maestros en los métodos del pedagogo suizo¹². Por otra parte, en 1818, se creó en Madrid la primera escuela mutua, que en 1821 fue considerada como "escuela normal para la enseñanza mutua", sirviendo más tarde como aneja de prácticas a la Normal femenina¹³. Para su formación¹⁴, en 1839 se habían creado las Escuelas Normales¹⁵ y en 1849 la Inspección de Primera Enseñanza. En 1857 la que se conoce como Ley Moyano acaba por transformarse en la clave del sistema de la educación hispana contemporánea. Establece una organización de la enseñanza en sus diversos niveles. Declara obligatoria la enseñanza primaria, prevé la de adultos, y por la escasez de docentes con formación, acepta a los que reciben un certificado de aptitud mediante un examen de conocimientos elementales ante la Junta Local y dos maestros titulados. En las

¹⁰ Costa, Joaquín (1898). *Mensaje y programa de la Cámara Agrícola del Alto Aragón*. (3 de Noviembre de 1898). En: Costa, Joaquín (1981) *Reconstrucción y europeización de España* y otros escritos. Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local, pág. 23.

¹¹ Rubio Mayoral, Juan L. (2007). Órganos sociales encargados de nuestra reconstrucción: Santiago Ramón y Cajal en la Junta para la Ampliación de Estudios. En: Sánchez, F.; Alejo, J. (et al.) (Coord.): *Relaciones Internacionales en la Historia de la Educación. Junta para la ampliación de estudios e investigaciones científicas (1907-2007)*. Cáceres: Universidad de Extremadura / Departamento de Ciencias de la Educación, pág. 331-342.

¹² Blanco, Rufino (1909). *Pestalozzi: su vida y sus obras. Pestalozzi en España*. Madrid: Revista de Archivos.

¹³ Ruiz Berrio, Julio (1970). *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)*. Madrid: CSIC.

¹⁴ Antón Matas, Isabel (1950). La primera Escuela Normal de Maestros del Estado español. En: *Evolución histórica de la educación en los tiempos modernos*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

¹⁵ Escolano Benito, Agustín (1982). Las Escuelas Normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, Nº 269, págs. 55-76.

primeras décadas del siglo XX ejercen todavía la enseñanza primaria algunos que sólo poseen el certificado de aptitud junto a los maestros elementales y superiores y también los semianalfabetos. En 1898 se dispone que todas las Escuelas Normales cuenten con una Escuela Graduada aneja para prácticas docentes, ensayos de métodos y estudios e investigaciones. El Reglamento General de Escuelas Graduadas de 1918 será la base de las posteriores reorganizaciones¹⁶.

La política escolar del siglo XIX había surgido desde el enfrentamiento entre progresistas y conservadores, haciendo surgir desde pactos y cesiones, algunos avances y no pocos retrocesos, que trasladaron a la realidad el resultado de la lucha por el control de la educación¹⁷. A comienzos del siglo XX el analfabetismo alcanza a dos tercios de la sociedad española, más del sesenta por ciento, y se mantenían los mismos institutos –cincuenta- que habían sido creados a comienzo de la tercera etapa constitucional entre la década de los treinta y la de los cuarenta del pasado siglo. En la enseñanza elemental además de faltar maestros, las pocas escuelas públicas existentes mantenían modelos alejados de las nuevas necesidades sociales. También de la realidad de la educación en Europa y en el entorno internacional más avanzado, que en ese momento protagonizaba la que se conoce como segunda revolución industrial. En la península, aunque los objetivos de la política y su reflejo normativo parecen encaminarse a disminuir el analfabetismo aumentando el número de escuelas y maestros, sin embargo la realidad determina su falta de alcance. En los medios intelectuales y en los idearios políticos de la España del primer tercio de siglo era claro que la enseñanza debía llegar al conjunto de la población¹⁸. Una de las condiciones era la formación del magisterio; otra que al aumento en su número debía acompañar la aplicación de nuevos métodos a un renovado y extenso sistema de enseñanza capaz de llegar a toda la sociedad. Sin embargo, el debate y la pugna entre los actores conservadores y progresistas en asuntos de política educativa era otro bien distinto. La contienda venía marcada por su divergencia en relación a los medios y la forma opuesta en que ambas tendencias proponían subsanar el problema. A la iniciativa pública impulsada por un Estado para crear y sostener un extenso sistema de enseñanza, se oponía la realidad de un importante y heterogéneo sistema de centros privados regentados por diferentes órdenes y congregaciones religiosas que atendían de manera preferente a la demanda privada de las clases mejor situadas en lo económico y social. Dos modelos enfrentados aunque no excluyentes: laico frente a confesional; público frente a privado. Un equilibrio acorde al modelo político de la Restauración, que al romperse sitúa el peso en extremos opuestos para generar un abierto enfrentamiento entre las políticas progresistas y las conservadoras.

¹⁶ La influencia europea en el normalismo hispano ha sido estudiada en: Vega Gil, Leoncio (1985). Las corrientes pedagógicas europeas a la luz del movimiento normalista español del siglo XX. *Historia de la Educación*, 4, 1985, págs. 119-138; Rabazas Romero, Teresa (1998). El pensamiento pedagógico normalista durante la primera Restauración Borbónica. *Historia de la Educación*, 17, págs. 251-288, junto a su obra de 2001: *Los manuales pedagógicos y la formación del profesorado en las Escuelas Normales de España (1839-1901)*. Madrid: Uned.

¹⁷ Peset, José Luis (y otros) (1979). *Ciencias y enseñanza en la revolución burguesa*. Madrid: Siglo XXI.

¹⁸ Macías Picavea, R. (1899). *El problema nacional. Hechos, causas y remedios*. Librería General de Victoriano Suárez; Costa, Joaquín (1899). Reconstitución y europeización de España. Programa para un partido Nacional. En: *Obras Completas*. Huesca: Editorial V. Campo; Morote, L. (1900). *La moral de la derrota*. Madrid: Biblioteca Nueva, (1997).

La creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1900 constituye un hecho singular y representa la importancia que comienza a cobrar la educación y el inicio de un progresivo proceso de extensión, regulación y control por el Estado. En la enseñanza primaria, Romanones dispone que la retribución de los maestros corra a cargo del Estado, lo que aporta alguna mejora a su pésima situación económica, además de incluirlos en el cuerpo de funcionarios públicos. A la vez, incorpora los estudios elementales de magisterio a los institutos generales y técnicos de segunda enseñanza, aunque en septiembre de 1903 volvían a las normales, con dos años para obtener el título elemental y dos para el superior¹⁹. En junio de 1909 se crea la Escuela Superior del Magisterio bajo el ministerio de Rodríguez Sampedro, destinada a formar profesores para las Escuelas Normales e inspectores y directores de enseñanza primaria, «inspirada en las innovaciones introducidas en Europa y América en materia de formación de los profesores de las normales»²⁰. Desde 1911 se denominará Escuela de Estudios Superiores del Magisterio pero dependerá de la Dirección General de Enseñanza Primaria. Será el conocido como Plan Bergamín (1914) el que perfile su carácter universitario. Mediante sendos decretos fueron reformadas las escuelas normales²¹ y la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio²² que concentraría un buen número de normalistas cuya formación supuso un cambio en el nivel científico y los principios pedagógicos de las escuelas. A lo largo de los años veinte en las páginas de la *Revista de Escuelas Normales*, como órgano de la asociación de los profesores numerarios de estos centros, queda reflejado también el movimiento pedagógico internacional desde 1923 hasta el inicio de la Guerra Civil. Desde sus páginas se analizó con detalle la situación de la enseñanza, se avanzaron soluciones para los problemas de las escuelas contribuyendo a la génesis del denominado plan profesional de 1931²³. También se solicitó la transformación de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio en Facultad de Pedagogía, a la vez que se daba cumplida cuenta de las reformas europeas en materia de formación del magisterio²⁴.

En estas primeras décadas los rasgos del sistema son definitorios. Los grandes modelos europeos influyen en la política educativa nacional. Francia se proyecta en el orden administrativo a lo largo del primer tercio del siglo XX; Alemania es el paradigma de la sistematización del pensamiento y ofrece una pedagogía social y humanista junto a una nueva ética, en tanto que, el modelo de formación para minorías, que caracteriza la pedagogía inglesa, atrae a liberales y conservadores²⁵. Pero las reformas que empiezan a implantarse en Europa, como la graduación de niveles de los centros escolares, adquieren tan sólo carácter experimental en el sistema español. La

¹⁹ R. D. de 24 de septiembre de 1903.

²⁰ Escolano, Agustín (1982). Opus cit., pág. 67.

²¹ R. D. de 30 de agosto de 1914. *Boletín del Ministerio de Instrucción Pública*, 72, (8 de septiembre de 1914) 2-3.

²² R. D. de 30 de agosto de 1914. *Boletín del Ministerio de Instrucción Pública*, 72, (8 de septiembre de 1914) 8-14.

²³ La reforma de las Escuelas Normales en septiembre de 1931, era identificada como: “El triunfo de nuestra asociación”, en la edición de la *Revista de Escuelas Normales*, [83 (1931) 135.]

²⁴ En su editorial, con el título “Para la ciudad universitaria”, *Revista de Escuelas Normales*, 51, (1928) 4, indicaba el olvido de la Facultad de Pedagogía en el Proyecto de Ciudad Universitaria. Cfr. Escolano Benito, Agustín (1982). Opus cit., pág. 69.

²⁵ Fernández Soria, Juan Manuel (2005). Influencias nacionales europeas en la política educativa española del siglo XX. *Historia de la Educación*, 24, pág. 39.

enseñanza privada se mantenía unida al entorno de las órdenes religiosas y la secundaria restringida a una minoría social proyectada en la Universidad más tradicional, que a pesar de todo, se transformó en crisol de la edad de plata de la ciencia y la cultura del primer tercio del nuevo siglo. Buena parte de ese impulso se debe a la Junta para la Ampliación de Estudios que desde su creación en 1907 presidía Santiago Ramón y Cajal.

4. JUNTA PARA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS (JAE). 1907

Las tres primeras décadas del siglo XX serán una etapa de reformas e innovaciones educativas abierta a las corrientes, ideas y cambios que se producían en otros países. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas se creó por Real Decreto de 11 de enero de 1907, bajo el gobierno liberal de Antonio Aguilar y Correa²⁶, Marqués de la Vega de Armijo que había llegado a la jefatura del gobierno el 4 de diciembre de 1906 en una fugaz gabinete que cayó en cuanto se reabrieron las Cortes a fines de enero siguiente. Era ministro de Instrucción Pública el profesor Amalio Gimeno. Médico y desde 1890 catedrático de Patología general en Madrid y amigo de Cajal desde su paso por la Universidad de Valencia²⁷. El día 15, antes de que apareciera publicado el Decreto en la Gaceta, tuvo lugar el acto de constitución resultando elegido presidente Santiago Ramón y Cajal²⁸. Responsabilidad que mantendrá hasta su muerte en 1934. Días más tarde, el 25 de enero, se producía un cambio de gobierno encabezado por el conservador Antonio Maura. A la par se nombró para el ministerio de Instrucción Pública a Faustino Rodríguez San Pedro, que como es sabido no era demasiado favorable a la nueva institución, tal como se aprecia en el contenido de las modificaciones que introdujo en su reglamentación lo que alteró su desarrollo²⁹. En medio de esta incertidumbre sobre su futuro, el texto del Decreto señalaba con nitidez la misión de renovar la formación del profesorado hispano. En el texto que justifica su creación se subraya la importancia de formar a los docentes futuros sin dejar de facilitar al *«actual medios y facilidades para seguir de cerca el movimiento científico y pedagógico de las naciones más cultas, tomando parte en él con positivo aprovechamiento»*. Junto a ello, la creación de un sistema de ayudas que permitieran realizar viajes de estudio para ampliar el conocimiento científico y la formación a semejanza de lo que estaba ocurriendo en las universidades de Europa. Se insistía en la idea de que un *«pueblo que se aísla, se estaciona y se descompone»* siendo oportuno incorporarse al *movimiento de relación científica internacional»* característico de realidad de aquel momento. Se insistía en facilitar el ingreso al

²⁶ Cfr.: *Enciclopedia de Historia de España*. Vol. IV (Diccionario biográfico). (1991). Madrid: Alianza Editorial.

²⁷ Laporta, F. (1992). La Junta para Ampliación de Estudios: primeras fatigas. *BILE*, II Época, nº. 14, agosto 1992, págs. 39-40.

²⁸ López Sánchez, José María (2003). Die Anfänge der Wissenschaftsförderung in Spanien im 20. Jahrhundert. *Archiv für Sozialgeschichte*, 43, págs. ; Laporta, J.; Ruiz Miguel, A.; Zapatero, Virgilio; Solana, Javier (1987). Los orígenes culturales de la Junta para Ampliación de Estudios. *Arbor*, tomo CXXVI nº. 493, págs.

²⁹ Sánchez Ron, José Manuel (2007). La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, un siglo después. *Circunstancia*. Año V - Nº 14 – Septiembre.

profesorado en los diferentes niveles de enseñanza, «previas garantías de competencia y vocación»³⁰.

Desde la convicción de Santiago Ramón y Cajal de que la ausencia de voluntad y ambición eran las causas principales del atraso científico hispano no dudó en trasladar a la realidad el impulso necesario para mandar al extranjero y fomentar en el interior a lo más capaz de la inteligencia hispana. El esfuerzo por sincronizar la ciencia exterior con su enseñanza en las aulas es un hecho que impulsa a sucesivas generaciones hacia la vanguardia en la cultura y la ciencia del momento a nivel internacional. Personas que dentro de una élite escogida serán capaces de analizar, cuestionar, proponer y reformar la realidad de la cultura y la política española³¹. Entre los papeles de Giner de los Ríos, se conserva un documento en el que muestra su preocupación por la necesidad de hacer una política científica de alcance. Propone «no sólo que los profesores españoles viajen a otros países, sino que además pide que sean reemplazados en su ausencia por sabios extranjeros de mérito indiscutible y espléndidamente remunerados que ocuparían sus plazas “hasta que el plantel de sabios nacionales estuviera en sazón”»³².

Será ésta la institución cenital para entender la génesis de una identidad profesional docente renovada en el contacto con las corrientes de pensamiento e instituciones europeas entre 1907 y 1936. La hipótesis de partida es constatar la importancia determinante para la política educativa de la influencia que las ideas pedagógicas adquiridas por medio de la política de pensiones ejerció sobre los responsables de la acción política.

5. TEORÍAS E IDEAS. EUROPA COMO DESTINO.

Teresa Martín Eced, ha estudiado en detalle el papel de la JAE en la renovación pedagógica española en la primera década del siglo XX. Mantiene que la Alemania anterior a la Primera Guerra Mundial, puede ser considerada como «el país más avanzado en teoría pedagógica»³³. En opinión Jesús de la Hera³⁴, el contacto con el pensamiento alemán fue muy significativo en el caso del grupo de los denominados

³⁰ R. D. de 11 de enero de 1907 creando la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. *Gaceta de Madrid*. Martes, 15 de enero de 1907.

³¹ Rubio Mayoral, Juan Luis (2007). Órganos sociales encargados de nuestra reconstrucción: Santiago Ramón y Cajal en la Junta para la Ampliación de Estudios. En: Sánchez, F.; Alejo, J. (et al.) (Coord.): *Relaciones Internacionales en la Historia de la Educación. Junta para la ampliación de estudios e investigaciones científicas (1907-2007)*. Cáceres: Universidad de Extremadura / Departamento de Ciencias de la Educación. págs. 331-342.

³² Otero Urtaza, Agustín, , pág. 260. B.A.H. Caja nº 33 de Francisco Giner de los Ríos. Nota de Cajal en 1905 sobre la finalidad de las reformas universitarias.

³³ En sus Universidades se desarrollan las corrientes e ideas más novedosas. En la de Leipzig, P. Barth, W. Wundt y E. Spranger; en Marburgo, P. Natorp, V. Cohen, N. Hartman y E. R. Jaensch; en Jena, W. Rein y P. Petersen; en Munich, el creador de la Pedagogía del trabajo, G. Kerschensteiner; en Heidelberg, E. Kriek y sus teorías sobre la educación por y para la comunidad que influyen en G. Wyneken, creador del movimiento juvenil alemán. Cfr. Marín Eced, Teresa (1990). *La renovación pedagógica en España (1907-1936)*. Los pensionados en pedagogía por la Junta de Ampliación de Estudios. Madrid: CSIC, pág. 252.

³⁴ Hera Ramírez, Jesús de la (2002): *La política cultural de Alemania en España en el período de entreguerras*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid.

«marburguanos» sobre los que ejerció notable atracción el socialismo neokantiano de profesores de la Universidad de Marburgo como Natorp y Cohen. Por aquella Universidad pasaron, entre otros el futuro ministro de Instrucción Pública durante el gobierno presidido por Manuel Azaña durante la IIª República, Fernando de los Ríos³⁵. En sus aulas se formó durante el semestre de invierno del curso 1909-1910, al igual que José Ortega y Gasset, en 1905 y en 1911; Manuel García Morente durante el semestre de invierno del curso 1911-1912, Américo Castro, Alberto Jiménez Fraud, José Castillejo, Francisco Rivera Pastor, Domingo Barnés, Juan Uña, Ricardo Orueta, Julián Besteiro, María de Maeztu, Luis de Zulueta, Rafael Sánchez Ocaña o Lorenzo Luzuriaga³⁶. La figura de Natorp [Düsseldorf 1845 – Marburgo 1924] es importante, pues su pensamiento se inspira en la obra de Kant elaborando sobre esa base una idea de pedagogía social desde la relación estrecha que establece cada comunidad con su cultura por encima de cualquier individualismo. Ortega, Fernando de los Ríos y María de Maeztu asisten a su clases. Son además de discípulos, los que trasladan su obra al castellano³⁷.

En la Universidad de Jena, junto al profesor W. Rein, se forman entre otros Lorenzo Luzuriaga autor de *Direcciones actuales de la Pedagogía en Alemania*, [Madrid, s/a] y también Fernando de los Ríos. A partir de esa formación, tiene la voluntad «de orientar el pensamiento pedagógico de la juventud estudiosa en España que, cada día en mayor número, elegía el Magisterio. Y para poder orientarla, nada mejor que analizar el fundamento científico de la Pedagogía alemana»³⁸. Él mismo nos indica que son dos las «las direcciones fundamentales de esta ciencia en Alemania y dos los nombres que la encarnan. Es uno el profesor Rein, de Jena, el más preclaro representante del Herbartismo, dirección psicologista; el otro el profesor Natorp, de Marburgo, cuya tradición habrá de buscarse en Platón y Pestalozzi; su Pedagogía es

³⁵ Junto a Fernando de los Ríos, ocuparon cargos a nivel ministerial otros pensionados como Eduardo Vincenti Reguera, que fue Director General de Instrucción Pública en la Administración Central, cargo equivalente a Ministro antes de crearse el Ministerio de Instrucción Pública. Y Miguel Santaló Parvorell quien fue Diputado en las tres legislaturas -1931, 1933, 1936- de la IIª República por Esquerra Republicana, profesor en la Escuela Normal de Girona y ministro de Comunicaciones en el primer gobierno Lerroux (8 de septiembre de 1933) del que dimitió. Más tarde ministro de Educación en el Gobierno Español de la República en el exilio. El Ministerio se creó a la par de la reconstitución del Gobierno Republicano español, que tuvo lugar en junio de 1945 en la Ciudad de México, tras la reunión de las Cortes Republicanas. Desde ese momento inició su andadura con Miguel Santaló Parvorell, del partido catalanista Esquerra Republicana de Catalunya, como ministro. En febrero de 1946, las instituciones gubernamentales se trasladaron a Francia, donde tuvieron su sede en la capital francesa hasta su disolución en 1977. Cfr. García de Fez, Sandra (2006). Una patria de ida y vuelta: *La hora de España en los colegios del exilio en la ciudad de México. Migraciones y Exilios*, 10, págs. 9-24.

³⁶ Para el estudio de estos temas: Gómez Molleda, D. (1966). *Los reformadores de la España contemporánea*. Madrid: CSIC; Zapatero, V. (1974). *Fernando de los Ríos. Los problemas del socialismo democrático*. Madrid: Edicusa. Tuñón de Lara, M. (1977). *Medio siglo de cultura española (1885-1936)*. Tecnos: Madrid; Mainer, J. C. (1974). *La Edad de Plata (1902-1939). Ensayo de interpretación de un proceso cultural*. Madrid: Cátedra; Marichal, Juan (1988). *La europeización de España (1898-1936), Sistema*, Madrid, 86-87, pág. 53-60.

³⁷ Fernando de los Ríos y María de Maeztu traducen: *Pedagogía social: teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid; Ediciones de la Lectura, 1913; *Religión y humanidad: la religión dentro de los límites de la humanidad: contribución a la fundación de la pedagogía social*. Barcelona: Casa Editorial Estudio, 1914; *Curso de pedagogía*. Madrid: Ediciones de La Lectura, 1915; *Pestalozzi: su vida y sus ideas*. Barcelona: Editorial Labor, 1931.

³⁸ Marín Eced, Teresa (). Opus cit., pág. 256.

Pedagogía social y el fundamento de la misma hállalo en la unidad de la conciencia de la cultura»³⁹. Será Ortega el que defienda en la idea de la escuela como respuesta social efectiva a la consolidación de los principios de la democracia actuando como medio entre la pedagogía y la acción política tal como escribía en «La Pedagogía Social como programa político» en 1910⁴⁰. Ortega había sido uno de los primeros becarios de la JAE. En 1905 se había ido a la Universidad de Marburgo, y a su regreso, ganó la cátedra de Filosofía de la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio. A sus clases asistió Lorenzo Luzuriaga que formaría parte más tarde de la Liga primeras coincidencias importantes van a tener lugar en la Liga de Educación Política, fundada por el propio Ortega aunque pertenecerá, simultáneamente al movimiento de la Escuela Nueva, de Núñez de Arenas⁴¹. La atracción que Ortega ejercía sobre Luzuriaga era una atracción de brillo intelectual, de prestigio, de cultura sofisticada. Unos años después, sería catedrático de Metafísica en la Universidad Central. Son numerosos los becados que pasan por diferentes puestos en la administración. Por la Dirección General de Enseñanza Primaria⁴², junto a altos cargos de las distintas secciones que marcaron su evolución, también en diferentes organismos oficiales, entre ellos la Inspección Central del Ministerio de Instrucción Pública⁴³, y como consejeros y vocales en diversas Juntas y Comisiones⁴⁴ además de ocupar vocalías y consejerías de educación en diferentes organismos ministeriales en Cataluña⁴⁵. Un considerable número de pensionados colaboró en una de las instituciones de mayor trascendencia para la Pedagogía española: la Escuela Superior del Magisterio cuya influencia se proyectó en la formación y actualización del profesorado de Escuelas Normales e Inspección. También en la influencia ejercida por los Grupos Escolares que pusieron en práctica muchas de las reformas legisladas por la Administración o llevaron a cabo experiencias de vanguardia, que después serían generalizadas por decretos y circulares ministeriales. Destacaron especialmente los de «ensayo y reforma» como el «Cervantes» con Ángel Llorca en la dirección, o el «Príncipe de Asturias»⁴⁶.

³⁹ Rafael Altamira Crevea, Antonio Gil Muñiz, Antonio Anselmo González y Fernández, Rodolfo Llópiz Ferrándiz, José Rogerio Sánchez Garéa y Eduardo Vincenti Reguera.

⁴⁰ Santolaria Sierra, Félix (1997). Regeneracionismo y tutela pedagógica. En torno a Ortega y Gasset y su *Pedagogía Social como programa político* 1910. *Revista de Educación*, núm. extra, págs. 65-75.

⁴¹ Barreiro, Herminio (1989). Lorenzo Luzuriaga y el Movimiento de la *Escuela Única* en España. De la renovación educativa al exilio (1913-1959). *Revista de Educación*, 289, pág. 11.

⁴² Leopoldo González Revilla en la Oficina de Reforma de Escuelas, Víctor Masrera Vila en la Formación y Administración del profesorado, José M. Muguruza Otaño en la de Construcciones Escolares, Agustín Nogués Sardá en el Servicio de información o Luis Valeri Sarus en la Secretaría de Enseñanzas Técnicas.

⁴³ Antonio Ballesteros Usano, Rafael Altamira Crevea y Fernando Sainz Ruiz.

⁴⁴ Lorenzo Luzuriaga Medina, Pedro Blanco Suárez, M^a Dolores Cabrián de Besteiro, Sidonio Pintado Arroyo, Rubén Landa Vaz, Adolfo González Posada Biesca, Eduardo Sanz Escartín, Luis de Zulueta y Escolano, Luis M. Hoyos Sainz, Fernando Sainz Ruiz y Mercedes Rodrigo Bellido.

⁴⁵ Pedro Loperena Romá, Juan Llongueras Badía, Miguel Santaló Parvorell, Rosa Sensat Vila, Félix Martí Alpera y Pablo Vila Dinarés.

⁴⁶ Además del «Príncipe de Asturias» en el que se desarrollaron experiencias sobre Orientación profesional, dirigido por José Xandri Pich, se mencionan, el «Menéndez Pelayo» con Isidro Almazán Francos y África Ramírez de Arellano como directores, el «Pablo Iglesias» dirigido por Federico Doreste Betancor, el «Bailén», «Nicolás Salmerón», «Carmen Rojo», «Montesino», etc., todos ellos en Madrid. En Barcelona: el Grupo Escolar «Baixeras» con Félix Martí Alpera como Director, el «Raimundo Lulio» y el «San Raimundo de Peñafort», dirigido este último por Concepción Sáinz-Amor Garda. Son considerados focos de influencia llevada a cabo por los pensionados de la JAE al frente de la dirección o por medio de su labor docente. En provincias, se mencionan el «Jardín Altamira» en Alicante, el «Juan

6. GRUPO ESCOLAR CERVANTES / INSTITUTO ESCUELA

En este punto es necesario dar cuenta de dos instituciones impulsadas desde el Ministerio de Instrucción Pública que marcan la vanguardia educativa, si bien de manera singular, desde el sistema público de enseñanza, a diferencia de la también selecta ILE. Europa fue la referencia que siguieron los reformadores hispanos para tratar de alcanzar los mejores resultados en la enseñanza para hacerlos extensivo al resto del sistema, en la escala marcada por la evolución de la política educativa. En primer lugar es oportuno analizar el grupo escolar Cervantes, que fue concebido para la formación práctica de aspirantes a maestros del Instituto-Escuela, creado por la Junta de Ampliación de Estudios, y también del magisterio en general. La idea se forjó en el encuentro que los componentes del Patronato Reina Victoria mantuvieron en la Residencia de Estudiantes con el ministro de Instrucción Pública, Joaquín Ruiz Jiménez —del Gabinete Romanones—, el 25 de junio de 1913. Como resultado, fue encargado a Cossío, que dirigía el Museo Pedagógico Nacional la elaboración de un plan que contó para la dirección con Ángel Llorca⁴⁷, pasando a ser un centro donde poner en práctica las innovaciones educativas que más tarde serían aplicadas en otras escuelas⁴⁸. Son numerosos los testimonios sobre su importancia, entre los que despunta el de José Antonio Novais⁴⁹ o la recuperación de las imágenes del documental *¿Qué es España? 1929-1930*, donde queda recogido parte de sus actividades diarias⁵⁰. Pero sin duda es el modelo de Instituto-Escuela la referencia de la impronta europea. Cuando en 1914 se crea el grupo de niños en la Residencia de Estudiantes, destinado a chicos

de Austria» en Puertollano, dirigido por Sisinio Alvarez Soriano, las «Escuelas Graduadas» de Palma, con Gabriel Comas Ribas a la cabeza, las «Escuelas Graduadas» de Logroño, Valladolid, etc. Un total de cuarenta pensionados procedían de Grupos Escolares involucrados en la renovación metodológica. Se mencionan como Centros que lo tuvieron pleno carácter experimental, entre otros, el «Cervantes», el «Baixeras» y el «Príncipe de Asturias».

⁴⁷ Ángel Llorca fue pensionado por JAE en 1910 para analizar el estado de la enseñanza primaria y de la educación popular en Francia, Bélgica, Italia y Suiza. En 1912, pensionado de nuevo, dirigió la visita de maestros a instituciones docentes de Francia, Bélgica y Suiza. En 1921 estuvo al cargo de otro viaje de estudios de inspectores y maestros, y en 1922 siguió un curso en el Instituto J. J. Rousseau y visitó escuelas primarias en Heidelberg y Múnich. En 1925 volvió al Instituto J. J. Rousseau con un grupo de maestros del Grupo Escolar Cervantes de Madrid, del que fue nombrado director desde su creación en 1916. Cfr. Pozo Andrés, María del Mar del (2008). Las fundaciones de Ángel Llorca. En: Llorca, Ángel. *Comunidades familiares de educación. Un modelo de renovación pedagógica en la Guerra Civil*. Madrid: Octaedro

⁴⁸ Pozo Andrés, María del Mar del (2008). Las fundaciones de Ángel Llorca. En: Llorca, Ángel. *Comunidades familiares de educación. Un modelo de renovación pedagógica en la Guerra Civil*. Madrid: Octaedro, págs. 42-43.

⁴⁹ Novais, José Antonio (1985). Ayer y hoy. Grupo escolar “Cervantes”. *Villa de Madrid*, 1 de Marzo, pág. 32.

⁵⁰ La recuperación del documental *¿Qué es España?* es un proyecto del Instituto Valenciano de Cinematografía Ricardo Muñoz Suay (Ivac-La Filmoteca), la Residencia De Estudiantes y el Ministerio de Cultura, a través de la Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales. Muestra un resumen en imágenes de las iniciativas relacionadas con la educación y la investigación científica que se llevaron a cabo en España durante las primeras décadas del siglo XX. Recuperado en 2007 con motivo del centenario de la creación de la JAE.

menores de 16 años, se le encomienda la dirección a Luis Álvarez Santullano⁵¹, que contará con la colaboración de Manuel García Morente, José Machado, Blas Cabrera, y acaba por convertirse en el Instituto Escuela⁵². Creado por Real Decreto de 10 de mayo de 1918, y dependiente de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) como modelo propuesto por Instrucción Pública por el entonces ministro, Santiago Alba, que además prestaría formación al magisterio para difundir nuevos métodos y concepciones de la enseñanza, tal como queda recogido en su reglamento, publicado veinte días más tarde en cuya primera parte trata de los alumnos, la segunda la dedica al plan de estudios, la tercera al profesorado –incluida la formación de aspirantes– y la cuarta a los edificios e instalaciones. Al de Madrid seguirían, durante la Segunda República, los Institutos-Escuela de Barcelona (1931), Valencia (1932), Sevilla (1933), Málaga y Gijón, aunque estos dos últimos no llegaron a iniciar su actividad. Integraba en un solo centro las enseñanzas de párvulos, primaria y media prestando así una óptima conformación para el desarrollo de la formación desde la práctica a futuros docentes. En palabras de Antonio Viñao, «proporcionaría la formación más completa que un licenciado podía recibir en la España de aquellos años –y en los anteriores y posteriores hasta incluso hoy día.»⁵³

7. SEGUNDA REPÚBLICA

Entre el 14 de abril de 1931 y el 12 de septiembre de 1933, fechas del primer gobierno provisional, presidido por Alejandro Lerroux y que comprende las Cortes Constituyentes (entre julio de 1931 y octubre de 1933) se encuentra el denominado bienio azañista o de izquierdas (entre octubre de 1931 y septiembre de 1933)⁵⁴. La reforma educativa republicana, impulsadas entonces desde el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes por los ministros Marcelino Domingo y Fernando de los Ríos durante el gobierno provisional y el bienio de izquierdas o azañista es determinante para entender la materialidad de las ideas de vanguardia que se habían gestado desde la tradición de la herencia liberal, progresista y democrática. A Azaña a diferencia de Ortega, Costa o Giner, no le preocupaba tanto el problema escolar, o el universitario como el del Estado. Lo que no significa que dejara de ocuparse desde el gobierno de solucionar el déficit escolar o defender la necesidad de una minoría intelectual capaz de transformar al pueblo. No era sólo un problema de educación, también de constitución del Estado⁵⁵.

Aquellos proyectos trataron de crear un sistema educativo nuevo basado en los principios pedagógicos de una escuela única, estatal, obligatoria, gratuita y laica.

⁵¹ Luis Álvarez Santullano [1879-1952] un intelectual que dedicó su actividad a la crítica literaria, la narración y la pedagogía que sería el secretario de las futuras Misiones Pedagógicas en el Patronato que presidió Manuel Bartolomé Cossío, y que contó entre sus miembros con intelectuales como Antonio Machado y Pedro Salinas también firmantes del manifiesto de la Liga de Educación Política española.

⁵² González López, Etelvino (2010). El pedagogo Luis Álvarez Santullano. *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, 48, 1. S. 119-175.

⁵³ Viñao, Antonio (2011). *Del bachillerato de élite a la educación secundaria para todos (España, Siglo XX)*. En: Vicente y Guerrero, G (Coord.) *Historia de la Enseñanza Media en Aragón*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, pág. 545.

⁵⁴ Marichal, Juan (1982). *La vocación de Manuel Azaña*. Madrid: Alianza Editorial. S. 182-183.

⁵⁵ Juliá, Santos (1997): El problema de España. En: AA.VV. : *Memoria del 98*, Madrid: El País. S. 373-379.

Basada en la coeducación donde las metodologías activas transformaban la formación del niño en el centro de la enseñanza. La Constitución marcó la independencia del Estado en materia confesional y por tanto la laicidad del sistema de enseñanza. Pero éste será un caballo de batalla que enquistará a la sociedad de la República hasta convertirse en uno más de las realidades enfrentadas a la utopía de las vanguardias. El modelo educativo defendido por la República, y las ideas de vanguardia que guiaron su desarrollo han quedado descritas en las obras de sus protagonistas⁵⁶. Marcelino Domingo, era maestro y periodista y fundador del Partido Republicano Radical Socialista. Actuó como Ministro de Instrucción Pública junto a un equipo integrado por Domingo Barnés⁵⁷, de Izquierda Republicana, como Subsecretario, y Rodolfo Llopis, militante socialista, como Director General de Primera Enseñanza. Son los meses previos a la aprobación de la Constitución (9 de Diciembre de 1931).

8. SEGUNDA REPÚBLICA. GOBIERNO PROVISIONAL, CONSTITUCIÓN DE 1931 Y BIENIO REFORMISTA.

El impulso más decidido para la extensión de la enseñanza fue la creación de escuelas primarias. Cuando Rodolfo Llopis se hizo cargo de la Dirección General de Primera Enseñanza no había un cómputo fiel que permitiera conocer la realidad de los niveles básicos. De la información recogida por la Inspección se deducía la existencia de 37.716 escuelas, lo que en relación a la población que debía ser escolarizada suponía un déficit de 27.151. El sistema de enseñanza atendía a 1.800.000 escolares, pero mantenía a 1.697.000 sin escolarizar. El Ministerio no dudó en redactar un *plan quinquenal* para crear el número de escuelas necesarias, estimadas en 27.151, a un promedio de 5.000 escuelas por año, comenzando el primero por 7.000. Una ley posterior, aprobada por las Cortes Constituyentes el 22 de octubre de 1931, lo respaldaba. Más tarde, para hacer frente al problema financiero, aprobarían el 16 de septiembre de 1932 una ley que facultaba al Gobierno para acudir a un empréstito de 400 millones de pesetas dedicadas en su totalidad a construcciones escolares. Esta decisión económica suponía el mayor esfuerzo por parte del Estado para consolidar las bases de un sistema de enseñanza nacional. Debemos pensar, que en la creación de esas escuelas también participaban los Ayuntamientos, responsables de proporcionar el local, dotarlo de material y mobiliario y ofrecer al maestro vivienda en condiciones o pagarle la indemnización correspondiente. Hasta el 14 de abril de 1933, se habían creado 9.620 escuelas. Para poseer una visión de aquella realidad, Rodolfo Llopis, indicaba que en 1908, fecha en que se emprende la tarea de recopilar los datos de la *Estadística Escolar en España*, tras el inacabado Arreglo Escolar de 1902, había en España 24.861 escuelas. Veintitrés años más tarde, la República se encuentra con

⁵⁶ Domingo, Marcelino (1932): *La escuela en la República (La obra de ocho meses)*, Madrid: M. Aguilar Editor, Madrid; Llopis, Rodolfo (1933): *La revolución en la Escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*, Madrid: M. Aguilar Editor.

⁵⁷ A Domingo Barnés, le dedicó Ortega y Gasset sus *Ensayos Filosóficos. Biología y Pedagogía*, indicando en el texto que quería «abrigar bajo su nombre de especialista, la irremediable incompreensión que, al pronto sufrirán» aquellos textos, al enunciar «ideas pedagógicas inspiradas en la ciencia más reciente, que aún tardará en llegar a dominio público». (Ortega y Gasset, J. (1966): *Ensayos filosóficos. Biología y pedagogía*. Obras Completas. Tomo II, S. 271.)

37.716 y crea en dos años 9.620, casi una cuarta parte del sistema (Llopis, 1933, 2005: 35).

Es evidente que la falta de puestos escolares lleva unida la de maestros. El nuevo modelo de enseñanza necesitaba de profesores formados con calidad y retribuidos con dignidad. Los problemas económicos del magisterio trataron de paliarse mediante una política de ascenso en los distintos escalafones, con efectos económicos a partir del primero de junio de 1931. Pero el propio ministro Fernando de los Ríos, acabará quejándose de que el sueldo mínimo de un maestro era inferior al de un funcionario de Correos y Telégrafos o al de la Guardia Civil. Una solución fue el pluriempleo, muchas veces unido a la falta de preparación profesional. Semanas más tarde, el 3 de julio un Decreto organizaba los Cursos de selección profesional como alternativa a las oposiciones. Los candidatos deberían permanecer durante tres meses bajo el control del Ministerio para recibir una formación pedagógica unida a su capacitación profesional, a través de clases en las Normales, realizando prácticas en las Escuelas, junto a lecciones de orientación en las Universidades. Al final, los aspirantes eran seleccionados por los tribunales nombrados para este fin. alguna de estas medidas se incorporó al nuevo modelo de formación y selección de maestros. El sistema de enseñanza impulsado por la República tiene su reflejo en el preámbulo al Decreto de 29 de septiembre de 1931 por el que se acometía la reforma de las Escuelas Normales. El que desarrollaba el plan de formación del magisterio, conocido como Plan Profesional, que aún hoy es considerado uno de los más coherentes que haya tenido la educación española en toda su historia.

Las últimas oposiciones convocadas en 1928 arrastraron sus consecuencias durante los tres años siguientes. En el mes de julio de ese año fueron anunciadas tres mil plazas para ingresar en el magisterio (2.200 de maestros y 800 de maestras) de las que se cubrieron aproximadamente la mitad (1.197 maestros y 213 maestras). Ante las reiteradas protestas de los opositores suspendidos, se publicaron un par de listas complementarias. Como las protestas continuaron, a primeros de abril se anunció una nueva convocatoria para que los rechazados repitieran los ejercicios. En el intervalo se proclamó la República y el nuevo Ministerio para resolverlo dotó un millar de nuevas plazas que habrían de cubrirse a través de un curso de selección, junto a un sistema de pruebas, informes o cursos breves, en función de la situación administrativa de los aspirantes. A pesar de que las protestas no desaparecieron, el Ministerio consideró zanjado el asunto. La República adoptó los Cursos de selección profesional como procedimiento de acceso a emplear en lo sucesivo. Tenían una duración aproximada de tres meses. El primero de ellos se desarrollaba en las capitales de cada provincia en base a lecciones teóricas y presenciales; el segundo se dedicaba a prácticas de enseñanza en las propias Escuelas; finalmente, el tercero se vinculaba a la Universidad, donde los aspirantes complementaban su formación cultural. El desarrollo de las pruebas no se ajustó a las previsiones iniciales. Surgieron protestas de todo tipo, el boicot se extendió a muchos tribunales, se organizaron incluso asociaciones en defensa de los intereses de los aspirantes. Las páginas del libro de Rodolfo Llopis son extensas en la descripción de las dificultades encontradas entre los inscritos. Al final, y a pesar de todas las complicaciones, los Cursos se realizaron, pero año y medio después aún se mantenían los problemas de la convocatoria.

La República contaba con una plantilla de 36.680 maestros nacionales distribuidos en dos escalafones; con siete categorías el primero y tres el segundo. Su necesidad

trató de atajarse por medio de un plan quinquenal (Ley de 22 de octubre de 1931) por el que se creaban 5000 plazas cada año, a partir del primero que contaría con 7000. Dotadas con un sueldo medio de entrada anual para ese año de 5000 pesetas. Las mejoras en la retribución se extendieron en los primeros meses del gobierno provisional a una parte importante del magisterio. En contraste, casi catorce mil maestros vieron aumentar su sueldo a diferencia de los años precedentes que, en el más favorable, 1930, había afectado sólo a seiscientos maestros (Pérez Galán, 2000: 319).

Destacamos, por la incidencia que en ellas tuvieron los pensionados, dos reformas emprendidas por la República: la de las Escuelas Normales y la de la Inspección. Se trataba, con ellas de conseguir un profesorado más preparado y una inspección más técnica. Hacia estas dos reformas, ampliamente deseadas por la ILE, los pensionados por la JAE demostraron estar muy sensibilizados, a juzgar por sus notas de trabajo, Memorias y correspondencia.

9. ESCUELAS NORMALES Y PLAN PROFESIONAL. 1931

La norma que regulaba la formación de los maestros hispanos estaba vigente desde 1914. Era Ministro de Instrucción, Francisco Bergamín. Se componía de un ciclo de cuatro años de duración completado con una reválida y al que los aspirantes podían acceder a los quince años de edad sin otro requisito académico que los estudios primarios⁵⁸. Aquel plan había servido para reforzar algunas disciplinas y consolidar las Escuelas Normales. Unificó el título de maestro de primera enseñanza para ambos sexos suprimiendo también la división entre maestros elementales y maestros superiores que caracterizaba el escalafón. A pesar de ello no pudo impedir que el maestro se alejara de la pobre y maltrecha imagen que había caracterizado su profesión desde la creación de la primera Escuela Normal en España en 1839. Las propuestas de revisión fueron frecuentes y en ocasiones muy detalladas. Aspiraban a la homologación del sistema con los habituales en otros países y pedían la elevación de los requisitos académicos para el ejercicio de la docencia primaria, unido a una nueva consideración social de su función y la mejora de sus retribuciones.

La reforma de las Escuelas Normales era emprendida por Decreto de 29 de septiembre de 1931⁵⁹, aunque desde el Ministerio se aspiraba a que fuera la Universidad la fuente que surtiera de maestros a la enseñanza, al concebir la carrera docente como un proceso homogéneo que sólo exigía una especialización en función de las diferentes enseñanzas a impartir. Se aceptó como primer paso que los maestros salieran de las Escuelas Normales por medio del también conocido como Plan Profesional, que incorpora en su articulado aspectos que ya estaban en proyecto para otros niveles educativos. En primer lugar fusiona las Normales dejando sólo una por provincia. Antes de esta reforma existían casi un centenar, quedando reducidas posteriormente a cincuenta y cuatro a pesar de haber mantenido las dos de Madrid y de haber creado una en Barcelona y otra en Melilla. A su vez, se establece que cada

⁵⁸ Real Decreto (R.D.) de 30 de Agosto de 1914. *Boletín del Ministerio de Instrucción Pública* (8 de septiembre de 1914).

⁵⁹ Gaceta de Madrid, 30 de septiembre.

una de ellas solo podría contar con diez profesores numerarios, aparte de profesores especiales y profesores auxiliares, lo que obligó a jubilar por procedimientos diversos a las que superaban esta cifra. La unión y consiguiente reducción del número era consecuencia de la aplicación de la idea de coeducación. Tema que constituyó el núcleo de buen número de debates parlamentarios y el argumento de abundantes artículos enfrentados en los medios escritos. En la base se hallaba una nueva idea de la enseñanza de acuerdo con la forma de convivencia política que perseguía modelar una sociedad diferente con principios alejados de la tradición y cultura que habría primado hasta entonces.

Por otra parte, la exigencia del título de Bachiller o, en su defecto, estar en posesión del título de maestro conforme al denominado Plan Bergamín de 1914, como requisito para el acceso a las Escuelas Normales, es una decisión determinante para comprender la importancia que adquiere esta profesión en el sistema educativo. En el preámbulo del Decreto así queda detallado, argumentando que aquella reforma quedaría frustrada sin la figura de un Maestro identificada con su espíritu. Además de crear docentes era también necesario dotar a la Escuela de medios para que cumpliera la función social que la República le encomendaba. Además de elevar el valor de la enseñanza para la nueva sociedad democrática, también había que hacerlo con la del magisterio. El plan lo era a nivel cultural, profesional y práctico. Se establecieron tres periodos para la formación de maestros. El primero partiendo de los Institutos Nacionales, pues la exigencia del bachillerato actuaba como medio para consolidar la formación cultural de los estudiantes que trataran de formarse en las Escuelas Normales. En ellas se desarrollaba el segundo período, de carácter profesional y a lo largo de tres cursos académicos. El tercero durante un curso escolar, para su práctica pedagógica en las Escuelas Nacionales, bajo la dirección y orientación del profesorado de la Normal y de la Inspección de Enseñanza Primaria. Desde aquí se accedía a la profesión docente. En el Decreto de reforma, se establece que el acceso, previo examen-oposición, se haría a plazas limitadas con un máximo de cuarenta por Escuela Normal. Por tanto, la carrera duraba tres años seguida de una reválida, más un año completo de prácticas en una escuela, en el que los alumnos-maestros disfrutaban ya del sueldo de entrada fijado en el escalafón que era de tres mil pesetas anuales. Al término de este tiempo de prácticas tuteladas por la Inspección y la Normal, y siempre y cuando los informes preceptivos fueran favorables al alumno, éste ingresaba directamente y por lo tanto sin necesidad de realizar ninguna oposición, en los escalafones del Estado con un sueldo de cuatro mil pesetas.

En la reforma interna en los estudios del Magisterio inserta en el Decreto de 29 de septiembre de 1931 sobresale el carácter profesional de las asignaturas. El cuadro de materias se estructura en torno a unos ejes que incluyen los fundamentos filosóficos, pedagógicos y sociales, las metodologías especiales y las materias artísticas y prácticas. Pues todos los estudiantes deben realizar prácticas docentes en las escuelas anejas a las Normales u otras que determine la Inspección. En el tercer curso se incorporan los trabajos de seminario que favorecen la especialización en etapas como la enseñanza de párvulos o especializadas como la de los sordomudos, infancia con problemas especiales, o a la realidad que marca la escuela rural, entre otros⁶⁰. Las prácticas se

⁶⁰ Las materias quedan establecidas en los Arts. 1, 7 y 8 del Decreto. *Primer curso*: Elementos de Filosofía, Psicología, Metodología de las Ciencias Naturales y la Agricultura, Música, Dibujo, Trabajos

realizarían en las Escuelas anejas y también en las unitarias y graduadas, bajo la dirección de los profesores de la Normal y en colaboración con la Inspección. Esto supone una completa reforma de la carrera y del sistema de acceso a la función pública. El 17 de abril de 1933 se aprobó el Reglamento de Escuelas Normales donde se desarrollan otras cuestiones que terminan de perfilar la nueva arquitectura formativa que representan en ese momento las Normales. Se habla de becas, bolsas de viaje, excursiones científicas y artísticas, la creación de Residencias para los alumnos. El artículo 147 establece que en cada Escuela Normal ha de crearse un museo pedagógico en el que estudiantes y maestros pudieran «*informarse de cuantos problemas relativos a la Escuela y a la enseñanza deseen conocer*».

El ingreso en las escuelas se realiza mediante un examen oposición. Son propuestas que modifican la realidad educativa de la época generando nuevas expectativas no exentas de incertidumbre. No son las únicas pues a la vez el gobierno genera en poco una extensa serie de normas legales completadas por la Constitución. Como nada semejante podía ser diseñado para la enseñanza secundaria se impulsó la idea de crear una institución en la que se formarían docentes de secundaria que más tarde podrían tener acceso a las cátedras vacantes por medio del sistema de oposiciones. En 1918 la Junta de Ampliación de Estudios creaba el Instituto-Escuela con el fin de conseguir un profesorado formado en las ideas, el espíritu y métodos acordes con el talante del proyecto republicano⁶¹.

Para la formación permanente del profesorado, sobre todo el de las zonas rurales se crearon Semanas Pedagógicas y más tarde cursillos de información cultural y pedagógica establecidos en todas las Normales. También se fraguó la creación de la Asociación del Magisterio Primario y se llevó a efecto la reorganización del Museo Pedagógico Nacional, junto con la creación de la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid. Ambas constituyen dos iniciativas ejemplares en la renovación de las instituciones pedagógicas destinadas a completar el sistema educativo impulsado por la República en su primer bienio. Con claridad Viñao describía el tránsito de estas acciones llevadas por la voluntad de mejora y no exentas de cierto carácter asambleario que las caracterizó entre 1931 y 1932, hacia un proceso de “normalización” que desde 1933 con Fernando de los Ríos transformó en burocracia el perfeccionamiento del magisterio primario lastrando cualquier intento no oficial. A partir de entonces basado en el modelo de los Centros de Colaboración Pedagógica y los Boletines de Educación, dirigido desde la Inspección de Enseñanza Primaria. Cruzada por intereses contrapuestos que iban desde la defensa del proyecto republicano a la oposición o el gremialismo acérrimo a toda pérdida de poder o prestigio.

10. CONCLUSIONES

manuales o Labores, Ampliación facultativa de idiomas. *Segundo curso*: Fisiología e Higiene, Pedagogía, Metodología de la Geografía, Metodología de la Historia, Metodología de la Física y de la Química, Música, Dibujo, Trabajos manuales o Labores, Ampliación facultativa de idiomas. *Tercer curso*: Paidología, Historia de la Pedagogía, Organización escolar, Cuestiones económicas y sociales, Trabajos de seminario, Trabajos de especialización. (Escolano Benito, 1992: 70).

⁶¹ Viñao, Antonio (2007): Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX. La JAE como pretexto, *Revista de Educación*, número extraordinario 2007, pp. 21-44.

Desde la evolución de los modelos oficiales de formación docente en España durante el primer tercio del siglo XX es posible comprender la labor desarrollada por la Junta de Ampliación de Estudios (JAE) en la génesis de una vanguardia pedagógica, intelectual y científica que influyó en ellos. Desde la formación completada con la estancia en Universidades e instituciones europeas como modelo de actualización e importación de teorías y prácticas de enseñanza que aplicar a la modernización del sistema educativo. A tal es la propia JAE la impulsora de instituciones en las que poner en práctica lo adquirido a la vez que fomentar el contacto con esas prácticas y concepciones a los futuros docentes en formación. En otro orden los hechos dan cuenta de la relación con la ciencia y el pensamiento europeo que marcó la impronta de la política educativa, en especial durante los primeros gobiernos republicanos donde sobresale la figura de Fernando de los Ríos, junto a la de Marcelino Domingo y el equipo que desarrolló las principales acciones políticas en educación. En su conjunto hemos dado cuenta de la importancia de la vertiente europeísta que imprime parte de las medidas que a lo largo de esas décadas vinieron a transformar la identidad profesional del docente en España. La evolución de su imagen y consideración social, se trasladó a la formación del profesorado por medio de una progresiva mejora, basada en la modernización del contenido de los planes, pero también en el contacto con las ideas y prácticas pedagógicas más avanzadas. En la actualidad se sigue pensando en el plan profesional como canon de las reformas formativas para las Escuelas Normales impulsadas desde el Ministerio de Instrucción Pública en septiembre de 1931 en los inicios de la Segunda República. No es posible eludir el deseo de la acción política en su intento de hacer extensivos los principios de libertad e igualdad dentro de un modelo de escuela laica, pública, obligatoria y gratuita capaz de europeizar a la sociedad española. La figura del maestro será la clave del sistema, junto a métodos y principios renovados y modernos. Esta perspectiva contrasta con la realidad desde la que ha sido investigada la influencia de las corrientes e ideas pedagógicas europeas en el primer tercio del siglo pasado. Etapa caracterizada por la existencia de un sistema dual basado en una escuela rural alejada de otras iniciativas creadas en la capital, como el Instituto-Escuela o el Grupo Escolar Cervantes, que se transformaron en centros de vanguardia. Hemos dado cuenta de su creación sobre ideas avanzadas y modelos pedagógicos transferidos más tarde a los modelos profesionales docentes propios del reformismo liberal y progresista que desde la Crisis del 98, buscó en Europa la respuesta al problema de España.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba, Santiago (1899). Prólogo. En: Demouns, E. (1899). *En qué consiste la superioridad de los anglosajones*. Madrid: Librería Victoriano Suárez, 1899. (Versión española, prólogo y notas de Santiago Alba.)
- Altamira R. (1912). *Problemas urgentes de la primera enseñanza*. Madrid: Imp. del Asilo de Huérfanos del S. C. de Jesús.
- Del Pozo Andrés, María del Mar (2000): *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*, Biblioteca

- Nueva, Madrid. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 6, 1987, pp. 229-248.
- Fernández Soria, Juan Manuel (2005). Influencias nacionales europeas en la política educativa española del siglo XX. *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*. 24, P. 39-95.
- Gómez Molleda, D. (1966): *Los reformadores de la España contemporánea*. Madrid: CSIC.
- Hera Ramírez, Jesús de la (2002). *La política cultural de Alemania en España en el período de entreguerras*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas
- Giner de los Ríos, Francisco (1924). La política antigua y la política nueva (1868-1872). En Giner, Francisco, *Obras completas*, Madrid: Espasa Calpe, págs. 63-189.
- Juliá, Santos (1997). Protesta, liga y partido: tres maneras de ser intelectual. *Ayer*, 28, págs. 163-192.
- Llopis, Rodolfo (2005): *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*, Biblioteca Nueva, Madrid. [1932]
- Lozano Seijas, Claudio (1980): *La educación republicana, 1931-1939*. Universidad de Barcelona.
- Luzuriaga, Lorenzo (1931): Idea de la Escuela Única, *Revista de Pedagogía*, septiembre, pp. 405-411.
- Mainer, J. C. (1974). *La Edad de Plata (1902-1939). Ensayo de interpretación de un proceso cultural*. Madrid: Cátedra.
- Marichal, Juan (1988). La europeización de España (1898-1936), *Sistema*, Madrid, 86-87, págs. 53-60.
- Marichal, Juan (1990). *El intelectual y la política en España (1898-1936)*
- Martínez Ruiz, José (1968). *La voluntad*. Madrid: Castalia, págs. 235-239.
- Molero Pintado, Antonio (1977): *La reforma educativa en la II República. Primer Bienio*, Santillana, Madrid.
- Ortega y Gasset, José (1966). *Obras Completas*, I, 211-215. Una respuesta a una pregunta. (*El Imparcial*, 13 septiembre 1911)
- Pérez Galán, Mariano (1975): *La enseñanza en la II República Española*, Cuadernos para el Diálogo, Madrid. [Mondadori, Madrid, 1989; Biblioteca Nueva, 2011].
- Pérez Galán, Mariano (2000): «La enseñanza en la Segunda República» *Revista de Educación*, (Extra. *La educación en la España del Siglo XX*), págs. 317-332.
- Puelles Benítez, Manuel (1991): «El proyecto educativo republicano. Un proyecto frustrado», *Historia Contemporánea*, 6, 159-171.
- Puelles Benítez, Manuel de (2000). Política y educación: cien años de historia. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, págs. 7-36.
- Redondo, Gonzalo (1970). *Las empresas políticas de Ortega y Gasset*. Madrid: Rialp. (2 Vols.)
- Samaniego Boneu, M. (1977): *La política educativa de la II República durante el bienio azañista*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid.
- Santolaria Sierra, F. (1997): Regeneracionismo y tutela pedagógica. En torno a Ortega y su "Pedagogía social como programa político (1910)". *Revista de Educación*. Extraordinario 1997. La educación y la generación de 98, págs.
- Suárez Cortina, Manuel (ed.) (2003). *Las máscaras de la libertad: el liberalismo español, 1808-1950*. Madrid: Marcial Pons.

- Tuñón de Lara, M. (1977). *Medio siglo de cultura española (1885-1936)*. Madrid: Tecnos.
- Vicens Vives, Jaume (2012). *España contemporánea (1814-1953)*. Barcelona: Acantilado.
- Vilanou, Conrad (1997). De la crisis finisecular al regeneracionismo pedagógico: Ortega y Gasset y Eugenio D'Ors, dos modelos culturalistas (1898-1914). *Revista de Educación*. Extraordinario 1997. La educación y la generación de 98, págs. 47-64.
- Viñao, Antonio (2004): *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del Siglo XX*, Marcial Pons, Madrid.
- Viñao, Antonio (2007): Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX. La JAE como pretexto, *Revista de Educación*, número extraordinario 2007, págs. 21-44.
- Zapatero, V. (1974). *Fernando de los Ríos. Los problemas del socialismo democrático*. Madrid: Edicusa.